

## Kaposi József: A fejlesztőfeladatok és a multikulturális tartalmak

Az ezredfordulóhoz kapcsolódó technológiai, kulturális és társadalmi változások a tudásról alkotott korábbi elképzelések jelentős átalakulását eredményezték. A tudással és a tanulással kapcsolatban az elmúlt évtizedekben két nagy szemléleti váltásnak lehettünk tanúi (CSAPÓ 2002). Kezdetben az tudatosult, hogy az információrobbanás nyomán változtatni kell az oktatás tartalmain, hiszen nem lehet és nem is édesen minden korábban fontosnak ítélt tartalmat megtanítani. E gondolatmenet eredményeképpen az oktatás tartalma másodlagossá vált, az egyes tantárgyak ismeretanyagainak feldolgozása a képességek kifejlesztésének eszköze lett. Később az is világossá vált, hogy a konkrét képességek használatának elévülési ideje is lerövidült, így távon az egyén számára a hosszabb legfontosabb elsajátítandó képesség valójában a tanulás, a tudás megszerzésének képessége lett. Ezért is vált egyre inkább elfogadottá vált a kompetencia alapú oktatás mely azt tűzte ki célul, hogy olyan cselekvőképességgel (kompetenciákkal) kell ellátnunk a jövő nemzedékét, amelynek eredményeként a feladatok nem „egy előre rögzített listáját tudja végrehajtani [...] hanem az előre nem látható cselekvések végtelen sorának megtételéhez szükséges képességekkel rendelkezi.” (HALÁSZ 2006).

A tudásfelfogás értelmezéséből következő paradigmaváltás gyakorlata – összefüggésben azzal a felismeréssel, hogy „[...] a tanulók nem egyforma képességekkel rendelkeznek, és sem az igényeik, sem a munkastílusuk nem egyforma, [...] ami az egyik számára optimális, a másik számára nem lesz az”<sup>1</sup> – a tanulói fejlesztési célokat is új megvilágításba helyezte. A szemléletváltás így nemcsak a kognitív kompetencia értelmezési tartományának kitágítását (nyitottság, kreativitás, analógiás-, és kombinatív gondolkodás stb.) hanem az emocionális készségek (pl. önismeret, önuralom, az együttérzés, együttműködési készség) fölértékelését is eredményezték. Mind szélesebb körben tudatosult az, hogy az [...] érzelmek befolyásolják a diákok önbecsülését, motiváltságát, valamint a saját tanulásuk szabályozásának képességét is.” (OECD, 2002, 51.) továbbá a szakmai közvélemény számára közismertté vált, hogy „az ismeretek, melyeket élményszerűen sajátítunk el (flow-érzéssel), hatékonyabban rögzülnek, és később könnyebben előhívhatók”, (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1979) illetve az a tapasztalat is, hogy a tanulási eredményességben kiemelt szerepe van a diákok által egyénileg vagy csoportosan megoldott feladatoknak.

Ma már általánosan elismert tény, hogy a tanulás többé már nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértése lett, hanem aktív tanulói részvétel az információk megszerzésében és feldolgozásában. Sőt az is elfogadottá vált, hogy a tanulók aktív tevékenységében rejlő nevelési-oktatási lehetőségek felhasználása nélkül, mely leginkább feladatmegoldásokban realizálható, nem valósítható meg a modern gazdaság és társadalom elvárásainak megfelelő személyiségfejlesztés. Ezért a fejlesztőhatások végső forrásai azok a feladatok, melyek legtöbbször összetett, kognitív, affektív vagy pszichomotoros feladatszeriákból (lépésekből) épülnek fel, (BÁBOSIK 2006) és egyre kevésbé csak az értelmi, intellektuális megismerést, hanem az érzelmi-akarati tényezők fejlesztést szolgálják. Ennek révén a feladatok – mint a tananyag-feldolgozás és személyiségfejlesztés kulcseszközei – mellékszereplőből főszereplővé váltak, és újabb és újabb tanulásszervezési eljárások megjelenését tették lehetővé, illetve szükségessé, így a feladatmegoldás egyéni, páros, csoportos formái mellett megjelent a disputa, a portfólió és a projekt stb.

A hagyományosnak tekintett iskolai gyakorlat (különösképpen a verbalitást igénylő tantárgyak esetében) a tanórai feladatot, melyet a diáknak ott kellett megoldania, mintegy a

---

<sup>1</sup>Philippe Perrenoudot idézik az OECD jelentésben, A fejlesztő értékelés című kötet 53. oldalán,

tananyag-feldolgozás kiegészítőjeként értelmezte és alkalmazta. A szakórákon az új anyag elsajátításának meghatározó módjának alapvetően a pedagógus előadását, magyarázatát tekintette – beleértve a diákokkal folytatott közös tananyag-megbeszélést is. E felfogásban óhatatlanul epizódszerep jutott a tanulók egyéni feladatmegoldásainak, hiszen az óra hatékonyságát a szaktanári magyarázat intenzitása és mélysége határozta meg.

Az elmúlt években (2006-2008) az OFI innovációs munkája ismertté tette az úgynevezett fejlesztőfeladatokat, amelyek elsősorban a tanulás nyelvének és eszközrendszerének megtanulását, a probléma-megoldási készség fejlesztését, a tudás alkalmazását továbbá a feladatmegoldás önbizalom-növelő funkcióját állították középpontba. (HORVÁTH–LUKÁCS 2006). Ebben az összefüggésben nem a feladat sikeres megoldása válik egyedüli céllá, hanem a próbálkozás, a megfigyelés, a kísérletezés, a tervezés, az analógiák felismerése, az alternatívák számbavétele. Fejlesztő hatásuk abban is kimutatható, hogy a megoldás(ok) keresése problémamegoldást vár el vagyis olyan kognitív eljárásokat igényel a tanulóktól, „[...] amikor a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, és amikor a műveltségi területek vagy tantervi tartalmak, amelyek esetleg felhasználhatók, nem találhatók meg a tudomány egyetlen területén sem” (HALÁSZ 2006). A feladatok további ismertetőjegye, hogy tartalmi nemegyszer tantárgyközi és speciális fejlesztési területekhez kapcsolódnak, alkalmazásuk általában újszerű tanulásszervezési módszereket igényel (drámapedagógia, projekt stb.) és funkciójából adódóan fejlesztőértékelés társul hozzá.

A fejlesztőfeladatok egyik meghatározó jellegzetessége, hogy motivációs bázisa váratlanságot és kíváncsiságot keltő, azzal a céllal, hogy olyan tanulási helyzet alakuljon ki, mely belső (intrinsic) tanulási motivációt hoz létre (RÉTHY 1998), hiszen ilyenkor a tanulás valódi tevékenységként értelmezhető. A motivációs cél megvalósulásának számos formája tetten érhető a feladatokban például a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodó megközelítési módokkal: mint például a kamaszkori identitáskeresés, a csoporthoz tartozás érzése, a konfliktus- és problémaérzékenység, vagy a differenciált egyéni érdeklődés figyelembevételével, újszerű – nem egyszer multikulturális – témák feldolgozásával, szerepjáték illetve egyéb drámapedagógiai módszerek alkalmazásával.

Természetesen a feladatok témája és tartalma mellett a feldolgozás módja, újszerűsége, tovább erősítheti a szándékolt hatást. Így a motiváció fontos további eszköze lehet a kooperáció és a tevékenységek változatos lehetősége vagy a multimédiás megjelenítés (film, zeneszám stb.) sokszínűsége is. A fejlesztőfeladatok azáltal, hogy a tanulók számára érdekes tanulási (feladat-megoldási) környezetet teremtenek, irányt mutatnak a tanulás megtanulásához, az ún. metakognitív stratégia megismeréséhez, a gondolkodásról való gondolkodás elsajátításához. (HORVÁTH–LUKÁCS 2006)

A feladatok remélt fejlesztőhatásában kiemelt szerepe van a tanulói tevékenységeknek és a tanórai tanulásszervezésnek így jellemzően egyéni vagy csoportos tanulói tevékenységekre épülnek, és az egyes feladatok nem izoláltan, hanem egy-egy feladatlánc részeként jelennek meg, úgynevezett célorientált „didaktizált blokkokban”. (HORVÁTH–LUKÁCS 2006 Ezáltal fejlesztik az önismeretet, önbizalmat és a társas együttműködések révén ösztönzően hatnak az empátikus képességekre is.) Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a feladatsor egyben cselekvés-és tevékenységrendszer is megjelenít. A feladatokhoz kapcsolódó felkészülési útmutatók pedig gyakorlati tanácsokat adnak az ajánlott munkaformákhoz. Ez utóbbiak esetében meghatározó szempontként jelenik meg a közös ismeretszerzésre és folyamatos együttműködésre épülő munkaforma, pl. projekt, terepmunka, csoportmunka.

A feladatok további jellemzője, hogy a megoldás csak modellezés révén oldható meg (pl. adatok ábrázolása, vélemény, állásfoglalás érvekkel), valamint együttműködést is kívánó tanulási helyzetet generálnak (pl. állásfoglalás érvekkel történő indoklása; vita). A feladatok meghatározó módon a kulcskompetenciák fejlesztésére irányulnak, így kiemelt célként jelenik

meg a problémamegoldó gondolkodás, kommunikációs képesség, intelligens tanulás és alkalmazott tudás. A feladatmegoldás egyaránt szolgálja az egyéni (reális énkép, frusztráció elviselése, reális egyéni célok kitűzése, követése, szabályok és vágyak összehangolása, cselekvési alternatívák meglátása, döntési képesség, kezdeményező képesség, akaratéro és kitartás) -és társas (empátia, kommunikáció és kooperáció, vitázó, érvelő képesség, konfliktustűrés kezelés, megoldás, vezető és szervező képesség) kompetenciacsoporthoz tartozó általános képességeket. (HORVÁTH-LUKÁCS 2006).

A fejlesztőfeladatok kapcsán nyilvánvaló, hogy a tanulói munka értékelése nem írható le a korábban alkalmazott vagy a más típusú feladatoknál (pl. vizsgafeladat) megszokott logika és értékelési szabályok szerint. Mindez azt jelenti, hogy lényegesen nagyobb szerepet kapnak azok az általános gondolkodási műveletekhez kapcsolódó szempontok, amelyek nem az elvárt ismeretelemkből indulnak ki, hanem az alkalmazási készségekből. Ennek okán a feltételezett tanulói megoldások legtöbbször csak körülírászerűen, lazán, flexibilisen értelmezhetők. A fejlesztőfeladatok kapcsán nem lehet előre modellálni minden elvárt válaszlehetőséget, hanem csak irányokat, szándékokat lehet meghatározni. Ebben az összefüggésrendszerben, mivel nem ismeretelemeket kell számon kérni, hanem gondolati struktúrákat, jelentősen csökken a mechanikusan „kipipálható” elemek száma, többszörösen felértékelődik a szaktanár általános értékelési kompetenciája és ezzel párhuzamosan lényegesen nő a mérlegelést elváró szaktanári beállítódás szerepe.

A fejlesztőfeladatok készítése és alkalmazása szaktanári metodikai tevékenység több területének átgondolására is ösztönzően hatnak. Ennek keretében maga a feladatkészítő tevékenység is fejlesztési terepként funkcionál, hiszen a korábban megszokott automatizmusok elvetését, újszerű problémahelyzet megkonstruálását és egyszerre személyes, differenciált, de együttműködést igénylő tanulási helyzet kialakítását feltételezi, illetve várja el. Ezért a fejlesztőfeladatok paradox módon magának a készítőnek a fejlesztését is szolgálják.

Az OFI keretei között készült fejlesztőfeladatok egyik csoportja a társadalomismeret, szociális-, állampolgári kompetenciák fejlesztését állítja középpontba. A feladatok készítésének elvi egyik háttérét a narratív megismerés és gondolkodás fontosságának felismerése adta, miszerint minden, ami velünk történik, az epizodikus memóriánkban rögzül, és legtöbbször történetsémákba rendeződik (KNAUSZ I, 2002). A „[...] történeti elbeszélés [...] olyan szociális konstrukció, amely az elbeszélést, mint önálló törvényekkel rendelkező megismerés (kognitív) eszközt alkalmazza.” (LÁSZLÓ I, 2003). A történelemtanítás ezáltal a narratív struktúrák (idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok) és a megismert történetsémák, forgatókönyvek révén komoly információfeldolgozási, tanulási technika közvetítésére alkalmas. Ugyanakkor a narratív szemléletmód - miként a szociálpszichológiai kutatások bizonyítják- komoly szerepet játszik az átélhető történeteivel és a közös kulturális kódrendszer megismertetésével az egyéni-, és közösségi identitásképzésben (PATAKI F, 2003.)

A feladatfejlesztés szakmai háttérét az is jelentősen befolyásolta, hogy a történelem tanulása és tanítása az elmúlt negyedszázad során - különösképpen Nyugat Európában - nagymértékben módosult. (STRANGLING 2001) Ennek számos összetevője van a tudásfelfogás változása mellett, így pl. az ellenhatás, mely a korábban meghatározó politikatörténet hosszú ideig tartó túlhangsúlyozása miatt keletkezett vagy a társadalmi-, kulturális- és intellektuális történet szerepének fölértékelődése és a közvélemény fokozott érdeklődése a regionális és globális történelem iránt. Továbbá a növekvő igény jelentkezett a korábban „láthatatlanok”, a társadalmilag és gazdaságilag hátrányosak, a politikailag marginalizáltak, (nők, gyerekek, kisebbségek) valamint a nemzeti, etnikai és nyelvi kisebbségek megismerése. A megjelenő szemléletváltás térhódítását az is természetesen segítette, hogy a történelmi források egyre bővülő köre elérhetőbb, mint valaha, hiszen a legtöbb nyilvános archívum sokkal nyitottabb a vizsgálódásokra, mint egykor. A nyilvánosság kiteljesedése persze összefügg a tömegmédi

és a digitális kultúra terjedésével, így manapság sokkal egyszerűbben és könnyebben lehet megismeri azokat, forrásokat, amelyek nagyjelentőségű politikai eseményekről vagy az egyszerű hétköznapokról tudósítanak. A személyes (szóbeli) történelem térhódítása révén is sokkal részletesebb kép bontakozik ki a mindennapi élet különböző aspektusairól, mint amennyi korábban a hivatalos statisztikákból és a kormányhatóságok elemzéséből. A szemléletváltás nyomán újonnan megfogalmazott történelmi kulcskompetenciák alapvetően a történelmi dokumentumok (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazzák. (STRANDLING 2001)

A feladatkészítés további szempontjaként jelent meg az felismerés, hogy a történelmi tartalmakat, úgy érdemes „[...] feldolgozni, hogy a tanuló érzelmileg érintett legyen. Ez nemcsak az eredményesség feltételét jelentő motivációt biztosíthatja, hanem az 'emocionalitás' révén híd lehet, amely a tanulót a történelem tartalmával (események, struktúrák, folyamatok) érzelmileg összeköti, és a történelmi gondolkodás elsajátításához hozzásegítheti.” (UFFELMANN U, 1999). A feladatfejlesztés irányát a forrásközpontú történelemtanítás elmúlt években elindult tapasztalatai is befolyásolták, így az a meglátás, hogy a különböző dokumentumok kínálta nézőpontok többszólamúsága, a feldolgozási módszerek széles repertoárja az értelmezési lehetőségek variabilitását eredményezhetik, így lehetővé válik, hogy a rendelkezésére álló tények alapján ki-ki a saját gondolatai alapján készítse el a maga történelmi narratíváját.

A nagyjelentőségű változásokkal párhuzamosan teremtődtek meg a feltételeit annak, hogy kialakuljon a történelem feldolgozásának multiperspektivikus módszere, melynek lényege, hogy a múlt feldolgozásának különböző nézőpontjait (perspektíváit) egymás mellett jeleníti meg. Nem azzal a céllal, hogy a narratívák (változatok) közül egyet, mely a „valót írja le” kiemelje, hanem arra mutasson rá, hogy mindegyik egyformán értékes lehet, a különféle élmények, kontextus és célok tekintetében. Továbbá felismertesse, hogy a dokumentumok legtöbbször csak egy-egy szeletét tudják megjeleníteni a múltnak, így csak egy hiányos mozaikrészletnek tekinthetők. Tudatosítsa, hogy a forrásokban jelenlévő minden egyes nézőpont mögött sajátos politikai-, társadalmi-, gazdasági-, szellemi és lelki viszonyrendszer áll, mely döntő mértékben meghatározza a megjelenített perspektívát. Ezek elemzése vezethet el a „mások” és az „önmagunk” nézőpontjaira való ráeszmélésre, mely a multiperspektivitás lényegét jelenti. (STRANDLING 2001)

A multiperspektív szemlélet-, és gondolkodásmód, óhatatlanul a történelem olyan tartalmak megjelenését teszi szükségessé, amelyek lehetővé teszik az eltérő kulturális szokások, szimbólumrendszerek, normák és mentalitások beazonosítását. Ennek révén sokkal intenzívebben jelenhetnek meg a múlt feldolgozása kapcsán azok a fejlesztési célok, melyek az empátia, tolerancia és a különbözőségek iránti elfogadást tűzik ki. Ezzel párhuzamosan széleskörű lehetőség nyílik a történelmi események és jelenségek értelmezésekor az eltérő nézőpontokban megjelenő hasonlóságok és a különbözőségek feltárására. Továbbá annak felismerésére is nagyobb esély lehet, hogy a diákok megismerhessék pl. a különféle népek és nemzetek, kultúrák, vallások, vagy a határokon belül élő többség és kisebbség viszonyrendszerének perspektíváit, és az azokat befolyásoló tényezőket. Vagyis a sokféleség megismertetése révén segítse a plurális értékrendszerek egymás melletti jelenlétének és a nemzeti-, vallási- és kulturális sokszínűség elfogadását.

A fentiekben részletezett elvek (narratív megismerés, érzelmi érintettség) és szemléletmód (multiperspektivitás, forrásközpontúság) valamint az a törekvés, hogy a tanulói tevékenységek aktív, csoportos vagy egyéni a feladatmegoldásként „öltsenek testet” lehetővé teszik, hogy diákok személyes-, és cselekvési, továbbá történelmi kompetenciáinak széles skálája fejleszthetővé váljon, miként az alábbi táblázat mutatja.

<b>Személyes-társas kompetenciák</b>	
<b><i>Személyes kompetenciák</i></b> - Szervező- és döntéshozatali képesség - Újítási készség és kreativitás - Vállalkozási kedv és kitartás - Rugalmasság és kísérletező kedv - Építő kritika - Problémamegoldó képesség - Felelősségtudat	<b><i>Társas kompetenciák</i></b> - Kommunikációs képesség - Vitatkozási képesség - Konfliktuskezelő képesség - Csapatszellem - Nyitottság - Tolerancia - Szolidaritás
<b>Cselekvési kompetenciák</b>	
<b><i>Szakmai-materiális kompetenciák</i></b> - Kronológiai-strukturális ismeretek és felismerések (elméletek, jelenségek, összefüggések) - Történeti tartalmak megértése és előadása - Fogalmak/definíciók leírása és magyarázata - Források és leírások/elbeszélések interpretációja	<b><i>Módszertani jártasságok</i></b> - Általános képességek (ábrázolási technikák) alkalmazása - Történelmi munkamódszerek alkalmazása - Tanulási stratégiák alkalmazása - Munka- és tanulásszervezési technikák - A gondolkodási háló és a transzfer-gondolkodás alkalmazása
<b>Történeti kompetenciák</b>	
<p>A történeti kompetencia azon tanulói képesség, amelynek birtokában a tanuló a történelmi tényezőkkel/tartalmakkal történeti médiumokon keresztül szabályozott érzelmi-indulati és/vagy kognitív kapcsolatba kerül.</p>	
<b>Részkompetenciák</b> (segédkompetenciák a történeti tanulás szolgálatában)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Érzelmi kompetencia</i></li> <li>- <i>Kreatív kompetencia</i></li> <li>- <i>Emancipációs kompetencia</i></li> <li>- <i>Projekciós kompetencia</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Esztétikai kompetencia</i></li> <li>- <i>Kritikai kompetencia</i></li> <li>- <i>Logikai kompetencia</i></li> <li>- <i>Nyelvi kompetencia</i></li> </ul>


A fejlesztőfeladatokban a multiperspektívus szemlélet, a személyes érintettség és a forrásközpontúság középpontba állítása révén az újszerű témák, megközelítési módok és forrástípusok testközelbe hozzák és szembesítik a tanulókat a történelem szereplőinek érzelmeivel, dilemmáival, döntéseivel. Erre különösen alkalmasak a 20. század jellemző témák, forrástípusok, hiszen a fényképeken és filmekben – főleg a film és a kép mestereinek alkotásain – átütő erővel jelennek meg a történelmi esemény résztvevőinek érzelmei: a lelkesedés, csalódás, kétségbeesés, öröm, de a zene és a dalszöveg is ugyanilyen átütően jelenítheti meg mindezeket. Az ilyen motivációs bázist alkalmazó feladatok tanulók alkalmasak arra, hogy a diákot ráébresszék saját élethelyzeteire, és úgy elemezhet, vagy beszélhet maga esetleges kérdéseiről, kétségeiről, hogy eközben nem kell feltétlenül felfednie önmagát társai előtt.

A multiperspektív szemléletmód a különböző nézőpontú (nemegyszer multikulturális jellegű) típusú és forrásértékű dokumentumok feldolgozását állítja középpontba, így a feladatok készítésekor meghatározóvá válik az eltéréseket érzékeltető források használata. A fejlesztőfeladatokban a források által megjelenített múlt több is és kevesebb is, mint a hagyományos értelemben vett történelem. Kevesebb, mert nem ölel át nagy korszakokat, nem dolgoz fel hosszú történelmi folyamatokat. Több, mert olyan forrásokat használ, amelyek

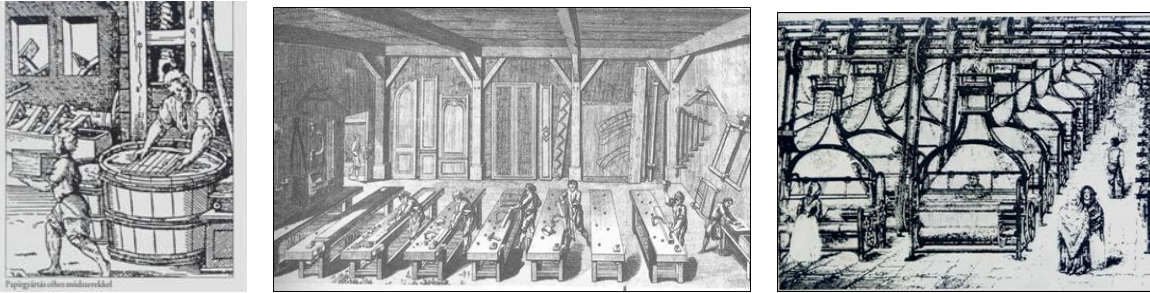
szokatlanok, ha tetszik váratlanok, sőt talán néhol provokatívak is. Számos feladatban a történelmi múlt társadalmi-, kulturális viszonyait, a korábbi korokban élő emberek gondolkodásmódját és értékvilágát kell felismerni, illetve felhasználni az elvárt megoldás érdekében. A feladatok megoldásánál a tanulóknak így nemcsak egy korábbi korról kapcsolatos történelmi ismereteiket kell alkalmazniuk (mobilizálniuk), hanem még perspektívát is szükséges váltaniuk s továbbá bele kell képzelniük magukat egy más korszakban élő ember(ek) helyzetébe. Ugyanis a felidézett történelmi helyzetet rekonstruálása és az elképzelt (hipotetikus) szituáció átélése hozhat csak olyan megoldást, amely harmonizál a feladathelyzetben felvázolt korszak jellemző emberi magatartásmintáival, mentalitásával.

Külön ki kell emelni a multiperspektív gondolkodásmódot megjelenítő feladatok közül a kontroverzív szemléletet tükrözőket, amelyek nemcsak arra törekednek, hogy több nézőpontból mutassanak be egy-egy eseményt, jelenséget, hanem ellentétes, egymást kizáró álláspontokat kell megjeleníteniük (pl: Középkori európai vallások) Továbbá azokat, amelyek multikulturális tartalmak feldolgozását várják el a diákoktól. Ezekben a feladatokban jellemzően az alábbi témák jelennek meg: az eltérő életmódok, életviszonyok (történelmi és jelenkori) beazonosítása; különféle kultúrák és kulturális csoportok jellemzőinek feldolgozása; a múlt és a jelenkor társadalmi-gazdasági problémáinak személyes sorsokon keresztül történő érintése; a nemzeti, vallási (világvallások) és kulturális sokszínűség (pl. rock, heavy metal) és plurális értékrendek megjelenítése valamint a globális kihívások (pl. szegénység, környezetkárosodás, energiafelhasználás) érzékeltetése.

A következőkben néhány feladatminta szemlélteti a multikulturális tartalmak megjelenését, a forrásközpontúság gyakorlati alkalmazását, a tanulói motiváció és érintettség felkeltését valamint azt, hogy a feladatmegoldás milyen műveletek elvégzését igényli - egyénileg vagy kooperatív módon - a tanulóktól.

Divatvilág	Szakiskola 9. évfolyam
Cél ~ A tanuló ismerje fel az eltérő történelmi korszakokban élő társadalmi-gazdasági életmódbeli viszonyok jellemzőit, és tudja érzékelni a divat változásain keresztül a különböző életfelfogásokat, magatartásmintákat. Ennek révén fejlődjön a történelmi időben való tájékozódása, és a mindennapok jelenségeinek fontosságának felismerése. A tanuló legyen képes az eltérő divatjelenségek kapcsán a társadalmi közösségekben lévő kulturális sokszínűség azonosítására.	
Szervezés ~ Szükséges eszközök: képek, szövegek előkészítése és kiosztása	Munkaforma, idő ~ Frontális (5 perc) és csoportmunka (35 perc) összegzés (5 perc)
Dokumentumok: képek, szövegek	
	
Férfi divat	Női divat
<p>1. A ruhadivatot a romantika gondolköre határozta meg, és jól illeszkedett a polgári életfeltételekhez. Amitől a francia forradalom alatt megszabadultak, most újra életre kelt: visszatért a fűzőtt derék, és fokozatosan az abroncsszoknya is. A fényűző női divattal szemben a férfi öltözet feltűnés nélküli, elegáns, praktikus. Megkülönböztettek nappali és társasági viseletet, nyári és téli ruhákat, és ezeknek megfelelő anyagokat és színeket választottak. Az öltözködés meglehetősen demokratizálódott, azaz nem vált el olyan mereven az arisztokraták és a polgárok viselete, mint addig.</p>	
<p>2. A századforduló előtti és utáni idő a technika és a tudomány elképesztő fejlődését hozta magával, melynek révén az életmód is megváltozott. Céltól és alakomtól függően változott a női és férfi ruházat anyaga, színe, szabása. 1890-ben kiveszik az utolsó abroncsot és farpárnát a szoknya alól, s egy nyugodt, kiegyensúlyozott forma alakul ki, mely hiába megy ki a divatból, igen széles körben kedvelt a század végéig.</p>	
<p>A férfidivat az ismertett harminc év alatt is keveset változik. Általános a fekete szín, esetleg apró</p>	

<p>mintás, sötétkék, sötétbarna, sötétszürke. Nyáron, üdülőhelyeken fehér vászonöltönyt hordanak, zakót viselnek.</p> <p>3. Ebben az évtizedben az emberek egyre többet utaztak: hódítottak az etno (népi) minták, növényi díszítések. A divatban is hódított a műanyag. Már a dolgozó nők számára is ragyogó ruhákat terveztek – dzsörzéből. A rövidnadrágos kezeslábasok és a csónadrágok is hódítottak. Nagy sikert arattak a forrónadrágok. Ami a ruha hosszát illeti, a mini-mánia után kezdett elterjedni a midi és a maxi.</p> <p>Ebben az időben minden, magára valamit is adó nő vagy férfi szekrényében volt néhány trapéznadrág, vagy nadrágkosztüm.</p> <p>És a farmer-mánia.</p>			
Előkészítő szakasz	<p>Motiváció (tanári szöveg)</p> <p>Mutasd a ruhád, és megmondom ki vagy! Vagy: Ruha teszi az embert! Érvényesek ezek a szólások? Vitassuk meg röviden! Összegezzük a végén a tanulók véleményét.</p> <p>A különböző korokban különbözőképpen öltözködtek az emberek. Ma azt fogjuk megvizsgálni, hogy a XIX-XX. században mi volt a divat, és mi befolyásolta az akkori öltözködést.</p>		
Megoldási szakaszok	Feladatok	Műveletek (az utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)	Kompetenciák
1.	Csoportmunka		
a)	<p>Keressétek meg az összeillő párokat!</p> <p>Az egyik borítékban képeket találtok, a másikon meg szövegeket. Állapítsátok meg mely szövegek mely képekhez tartoznak!</p> <p>Egészítsétek ki a táblázatot!</p>	<p>Szövegértés, képértelmezés (a megoldáshoz szükséges szöveg helyek és képi motívumok lokalizálása, azonosítása).</p>	<p>Személyes: problémamegoldó képesség</p> <p>Szakmai: kronológiai, strukturális ismeretek</p>
b)	<p>Válasszatok ki egy szöveg és kép párt!</p> <p>Ezek segítségével a csoport egyik tagja mutassa be az akkori divatot az osztálynak! <i>A csoport további tagjai kiegészíthetik a bemutatást.</i></p>	<p>Szövegalkotás (a beazonosított információk rendszerezése révén, továbbá a beazonosított fogalmak felhasználásával)</p>	<p>Társas: csapatszellem</p> <p>Szakmai: tartalmak megértése, előadása</p>
c)	<p>Tekintsétek végig szakértői szerepben, hogy az idők során hogyan változott a divat!</p> <p>Beszélgétek meg, és írjátok össze azokat az okokat, amelyek a divatot befolyásolják (használjátok a forrásokat). A csoport által választott szakértő soroljon föl minél több okot és bizonyítékot!</p>	<p>Információgyűjtés és általánosítások megfogalmazása (történelmi minták felfedezése, perspektíva-váltás)</p>	<p>Személyes: újítási készség és kreativitás</p> <p>Szakmai: források és leírások interpretációja</p>
2.	Egyéni feladatmegoldás		
a)	<p>Fogalmazd meg a divat különböző korszakai közötti társadalmi jellemzőket címszavakban!</p>	<p>A feladat (a probléma) megoldásához szükséges információk rendezése.</p>	<p>Személyes: problémamegoldás</p> <p>Szakmai: történelmi tartalmak megértése és előadása</p>
b)	<p>Gyűjtsd össze néhány jellemzőjét a korszakok városi és vidéki életmódjának és érvelj valamelyik típus hasznosságáról, jóságáról érdekében!</p>	<p>Ismétlődő történelmi minták azonosítása, perspektíva-váltás.</p>	<p>Személyes: kreativitás</p> <p>Szakmai: Történelmi tartalmak megértése</p>
Utófázis	<p>Gyűjts otthon képet és készíts tablót azokról egy kiválasztott kor divatjáról! <i>(Minél több képet használj föl)</i></p>	<p>Az összegyűjtött információk rendezése, adaptálása, értékelés, perspektíva-váltás.</p>	<p>Személyes: Kísérletező kedv</p> <p>Módszertani: A gondolkodási háló és a transzfergondolkodás alkalmazása</p>

Termelési gyakorlat-üzemszerkezeti formák a történelemben		Szakiskola 9. évfolyam	
Cél ~ A tanuló ismerje fel az eltérő történelmi korszakok különböző üzemszerkezési formáinak jellemzőit, és szimulációs játékokban való közreműködéssel tudja érzékelni a munkaszervezési gyakorlat változásain keresztül a különböző munkatevékenységek hatékonyságát és eredményességét. Ennek révén fejlődjön a történelmi időben való tájékozódása, és a mindennapi gazdasági tevékenységek fontosságának felismerése. A tanuló jusson el ahhoz a felismerésig, hogy eltérő munkatevékenységek jellemzik a társadalmi-gazdasági közösségeket.			
Szervezés ~ Szükséges alapanyagok beszerzése (nagy mennyiségű A4 papír, nagyméretű gemkapocs, tollak, tűzőgépek, ollók). Számítógép, projektor az összesítő táblázat vezetéséhez és kivetítéséhez.		Munkaforma, idő ~ Csoportmunka szimulációs-játékkal. <b>Időtartam:</b> 1) rész – 10 perc, 2) rész – 10 perc, 3) rész – 10 perc, összegzés – 10 perc.	
Dokumentumok: képek, szövegek:			
			
<p><i>céh:</i> az azonos mesterséget űző mesterek hozták létre valamely felsőbb hatóság (király, földesúr) engedélyével. A céhek a szűk piac miatt korlátozták a versenyt, meghatározták ki, milyen szerszámokkal, milyen alapanyagokból, mennyit és mennyiért termelhet. A céhen belül nem jellemző a munkamegosztás: a termék elkészítése az első munkafázistól az utolsóig egy kézben volt. A céhek biztosították a termékek jó minőségét, de akadályozták a termelés növekedését.</p> <p><i>manufaktúra:</i> a vállalkozó (tulajdonos) biztosítja a termeléshez szükséges nyersanyagokat, szerszámokat és a műhelyt, s fizeti a terméket előállító dolgozókat (bérmunkások). A munkások részfeladatokat végeznek el: jellemző a műhelyen a belüli munkamegosztás. A munkamegosztás miatt a manufaktúra a céhnél többet és olcsóbban termelt.</p> <p><i>gyár:</i> fő jellemzője, hogy a manufaktúrától eltérően már gépeket alkalmaz és ezeken dolgoznak a bérmunkások.</p>			
Előkészítő szakasz	<p>Motiváció (tanári szöveg)</p> <p>Hol voltak jobbák a munkakörülmények és eredményesebb régen vagy ma? A mai órán könyvkészítési gyakorlatot fogunk végezni, amelyben a történelem során kialakult különböző üzemszerkezeti formák jellemzőinek megfelelően fogunk dolgozni csoportokban. Három üzemtípus (céh, manufaktúra, gyár) működését fogjuk szimulálni, egy-egy könyv elkészítésével. Az óra végén összevetjük a tapasztalatunkat az előzetes feltételezéseinkkel.</p>		
Tanári bemutatás	<p>„Bemutatom, hogy készül a legrégebbi üzemszerkezési forma keretei között a termék. Kérek mindenkit, hogy velem együtt végezze a feladatot! Hajtsunk félbe, majd a hajtás mentén tépjünk el egy lapot, majd fogjuk össze a két fél lapot, hajtsuk ismét félbe és a hajtás mentén tépjük el ismét, így négy negyedet kapunk. Fogjuk össze és hajtsuk meg közepén, így egy 14 oldalas könyvet kapunk, az első és a hátsó borítót nem számítva. Tűzzük össze egy nagyméretű gemkapoccsal. Írjuk a cég nevét a borítóra és számozzuk meg a páros (baloldali) oldalakat, az oldalszámot a bal alsó sarokba helyezve. Rögzítsük, hogy ilyen egy kész könyv.”</p>		
Megoldási szakaszok	Feladatok	Műveletek (az utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)	Kompetenciák
1.	Csoportmunkák		
a)	Minden csoport nevezze el a cégét! Minden cég könyvet fog előállítani. Mindenki könyvkészítő, egymaga készít (hajtogat) egy egész könyvet. Csak a kiosztott papírokat és egy tollat lehet használni az oldalszámozáshoz.	Beleérző képesség és a tanár által bemutatott munkafolyamat elvégzése.	Személyes: rugalmasság Társas: csapatszellem Módszertani: munkaszervezés



Az első munkafolyamat ellenőrzése, selejtezés, kész példányok számának rögzítése a munkalapon és a kiosztott összesítő táblázatban.

b)	Most alakuljatok át manufaktúrává, a cég neve megmarad. A késztermék ugyanaz, mint az előző gyakorlatban. A manufaktúrában van munkamegosztás, így minden tanuló csak egy-egy hajtogatási műveletet végez, de továbbra is csak egy tollat lehet használni.	Beleérző képesség és a tanár által bemutatott munkafolyamat elvégzése.	Személyes: rugalmasság Társas: csapatszellem Módszertani: munkaszervezés
----	--	--	---

A második munkafolyamat ellenőrzése, selejtezés, kész példányok számának rögzítése a munkalapon és a kiosztott összesítő táblázatban.

c)	Most alakuljatok át gyárrá, a cég neve megmarad! A késztermék ugyanaz, mint az előző gyakorlatban, a gyárban munkamegosztás mellett még gépesítés is van, így a könyvkészítéshez már használhatnak tűzőgépet, ollót és akár több tollat is.	Beleérző képesség és a tanár által bemutatott munkafolyamat elvégzése.	Személyes: rugalmasság Társas: csapatszellem Módszertani: munkaszervezés
----	---	--	---

A harmadik munkafolyamat ellenőrzése, selejtezés, kész példányok számának rögzítése a munkalapon és a kiosztott összesítő táblázatban.

<i>Ellenőrző táblázatok</i>																		
<i>Tanulócsoporthoz tartozó táblázata</i>																		
				Céh (1. gyakorlat)			Manufaktúra (2. gyakorlat)			Gyár (3. gyakorlat)								
Termelés hatékonysága, eredménye (elkészült, minőségi ellenőrzésen átesett könyvek száma)																		
<i>Összesítő táblázat</i>																		
				Céh (1. gyakorlat)					Manufaktúra (2. gyakorlat)					Gyár (3. gyakorlat)				
Termelés hatékonysága, eredménye (elkészült, minőségi ellenőrzésen átesett könyvek száma)				1. cs	2. cs	3. cs	4. cs	5. cs	1. cs	2. cs	3. cs	4. cs	5. cs	1. cs	2. cs	3. cs	4. cs	5. cs
Utófázis, összegzés	Véleményetek szerint az általatok megismert üzemszervezeti formák közül melyik működött a leghatékonyabban? Melyik üzemszervezeti formában készítették a legjobb minőségű termékeket? Vessük össze az órán szerzett tapasztalatunkat az előzetes várakozásainkkal			Az összegyűjtött információk rendezése, adaptálása, értékelés, perspektívaváltás. ?									Személyes: rugalmasság és kísérletező kedv Módszertani: a gondolkodási háló és a transzfergondolkodás alkalmazása					

Mibe vágjunk?	7. évfolyam
Cél ~ A tanuló ismerje fel az egyéni vállalkozó képesség jelentőségét a történelmi fejlődésben, és gyakorolja a beleélési képességet az egyes problémahelyzetek, alternatívák megvitatásánál, megoldásánál. Felismerjék azt, milyen körültekintéssel kellett eljárni egy vállalkozás létrehozásakor, és képesek legyenek a különböző jelentőségű és nagyságú előnyök-hátrányok számbavételére. Továbbá az eltérő nézőpontok megjelenítésével fejlődjön az együttműködési képességük, és képessé váljanak a társadalmi és kulturális sokféleség elfogadására.	
Szervezés ~ Két műszaki rajzlap vagy karton a cégér és a hirdetés elkészítéséhez. Zsirkrétakészlet vagy vastagabb filctollkészlet a rajzos munkához. Papírlapok jegyzeteléshez. Két tanulópad székekkel, amelyen a rajzos munkát készítik, illetve ahol a vitát eljuttatják a csoport tagjai.	Munkaforma, idő ~ <b>Munkaforma:</b> Csoportmunka, írásbeli, szóbeli, drámajáték <b>Időtartam:</b> Kb. 45 perc, a felkészülésre csoportonként kb. 15 perc, bemutatásra, játékra csoportonként 4-5 perc, értékelésre 5 perc.

Dokumentumok: képek, szövegek



Club kávéház



Magyar Szalon kávéház



Centrál kávéház

**Cukrászat** „A XIX. századi cukrászok cukorkákat, befőtteket, fagyaltot, csokoládét készítettek. Főleg teát kínáltak a betérőknek. A hölgyek ide férfi kísérő nélkül is betérhettek egy kis tereferére. Nem így a kávéházakba, ahova tisztességes nők csak férfi kísérelvel tehették be a lábukat.”

**Kávéház:** „A kávézóban igyekeztek jellemző, egyéni ételféleségekkel a vendégek kedvébe járni. Kiss bácsi azt is jól tudta, hogy melyik vendége kedveli a meleg, friss pogácsát, és melyik a hideget, esetleg az előző napit.

**Reklámok:** „A legnagyobb és legolcsóbb bevásárlási forrás mindennemű cukrászati árucikkben Benczenleitner Sándor cukrászdájában.” „Ezen alkalommal megkezdem a külön idényre gyártott MILLENIUM sör kimérését, melyre a tisztelt sörfogyasztók figyelmét bátor vagyok felhívni.”

**Céger:** A vendéglátóhelyek fából, fémből és egyéb anyagokból a szakmára, a kiszolgálásra jellemző, mindenki számára egyértelmű cégereket készítettek. Voltak ajtó fölé vagy mellé akasztott, rúdra szerkesztett vagy lecsüngő, falra vagy ajtóra festett cégerek. A cukrászdák tortaformát, kuglófsütőt alkalmaztak jelölésként.” (Dr. Draveczky Balázs: *Történetek terített asztalokról és környékükről*)

Előkészítő szakasz	<p>Motiváció (tanári szöveg)</p> <p>A XIX. század végén több vendéglátóhely is megnyílt a városokban. 1895-ben vagyunk egy magyarországi vidéki városban (Pl. Pécssett). A ti családotok rendelkezik annyi tőkével, hogy kibéreljen egy üzlethelyiséget a város főterén. Összeül a család (a szülők, a két felnőtt korú fiú a feleségeikkel), eldönti, mi legyen a fő profilja az üzletnek. (Például cukrászda, kávéház stb.). Továbbá arról is vita folyik, hogy ha megnyílik az üzlet, miként lehetne reklámozni és felhívni az ott élő városlakók figyelmét, hogy mind többen térjenek be az üzletbe.</p>		
Instrukciók	<p>A vitát először a csoporton belül folytassátok le, ehhez osszátok ki a szerepeket. Találjátok ki az egyes szereplők jellemző hanghordozását és gesztusait. A vita során az érvelést gyakoroljátok, és döntsetek el, hogy hol van az a fordulópont, amelyik után a többség által támogatott javaslatot elfogadjátok. A vitát jelenítsetek meg az osztály előtt, és különösen figyeljetek arra, hogy a bemutatott jelenetben a a többi csoport minden szereplőt be tudjon azonosítani, illetve megértse azt a motívumot, hogy miért az lett a kimenetele a vitának, ami.</p>		
Megoldási szakaszok	Feladatok	Műveletek (az utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)	Kompetenciák
1.	Csoportmunkák		
a)	<p>A vita arról szóljon, hogy a családtagok (apa, anya, nagyszülők, gyerekek stb.) közül ki, miért (pl. befektetés, megtérülés) milyen típusú üzlet megnyitását javasolja.</p>	<p>Szövegértés (szövegfolymában a megoldáshoz szükséges helyek lokalizálása)</p> <p>Empátiagyakorlat: a jelenet szereplőinek meghatározása, fordulópont beazonosítása</p>	<p>Személyes: vállalkozási kedv</p> <p>Társas: vitatkozási készség</p> <p>Szakmai: Interpretáció</p>
b)	<p>Vitassátok meg milyen jól hangzó neve legyen az elképzelt vendéglátóegységnek! Készítsetek el a vendéglátóegység beindításához a reklámszövegeket!</p>	<p>Szövegértés (szövegfolymában a megoldáshoz szükséges helyek lokalizálása)</p> <p>Empátiagyakorlat: a jelenet szereplőinek meghatározása, fordulópont beazonosítása</p>	<p>Személyes: vállalkozási kedv</p> <p>Társas: vitatkozási készség</p> <p>Szakmai: Interpretáció</p>

c)	Vitassátok meg milyen cégért terveztek a vállalkozásnak és milyen eszközök (bútorok) beszerzésére van szükségetek!	Szövegértés (szövegfolymban a megoldáshoz szükséges helyek lokalizálása) Empátiagyakorlat: a jelenet szereplőinek meghatározása, fordulópont beazonosítása	Személyes: vállalkozási kedv Társas: vitatkozási készség Szakmai: Interpretáció
2.	A csoporton belüli viták osztály előtti bemutatása		
a)	Családi vita az üzlet típusáról	Szerepjáték (jellemző gesztusok, hanghordozás, a fordulópont érzékeltetése)	Társas: Kreativitás, kommunikáció
b)	Családi a névről, reklámról	Szerepjáték (jellemző gesztusok, hanghordozás, a fordulópont érzékeltetése)	Társas: Kreativitás, kommunikáció
c)	Családi vita cégérről, beszerzésekről	Szerepjáték (jellemző gesztusok, hanghordozás, a fordulópont érzékeltetése)	Társas: Kreativitás, kommunikáció
3.	Viták bemutatásának tapasztalatainak közös feldolgozása		
Értékelési szempontok	<p>Állapítsuk meg, hogy a diákok a kiosztott forrásokat mennyiben tudták felhasználni!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A kapott információkat (forrásokat) megértették-e, elemezték-e?</li> <li>- Kontextusba tudták-e hozni: hogyan tudtak segítségével a vitában érvelni, illetve hogyan jelenik meg a szöveg tartalma a tervezett reklámanyagban?</li> </ul> <p>Külön szempontként értékeljük:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A jelenetekben alkalmazott érvelést, a beleérző-, és kommunikációs képességet</li> <li>- A megszólalások tárgyilagosságát, és az érvek megjelenítését.</li> <li>- A dramatikus és vizuális elemek kreativitását.</li> </ul>		
Utófázis	Az értékelési szempontok alapján az egyes csoportok először önmagukat értékelik, majd a másik csoport munkáját, végül a szaktanár összefoglalja a tanulságokat. Lényeges, hogy a viták az eltérő nézőpontok megismerése révén jelentős mértékben segíthetik a toleranciára való képességek kialakítását.	Az összegyűjtött információk rendezése, adaptálása, értékelés, perspektívaváltás.	Személyes: rugalmasság és kísérletező kedv Módszertani: a gondolkodási háló és a transzfergondolkodás alkalmazása

Középkori európai vallások	7. évfolyam
Cél ~ A tanulók ismerjék fel az egyes világvallások beazonosításához szükséges információkat. Legyenek képesek elfogadni azt a megközelítési módot, hogy a vallások mindegyike az emberek ősidők óta meglévő alapkérdéseire keresi a választ. Ismerjék fel, hogy a vallások milyen azonos illetve eltérő tanításokat fogalmaznak meg az emberek együttéléséről és a társadalmi normákról. Továbbá az eltérő nézőpontok megjelenítésével fejlődjön az együttműködési képességük, és képessé váljanak a társadalmi és kulturális sokféleség elfogadására.	
Szervezés ~ Szükséges eszközök: képek, szövegek előkészítése és kiosztása, internetkapcsolat	Munkaforma, idő ~ Frontális (5 perc) és csoportmunka bemutatással (35 perc) összegzés (5 perc)

Dokumentumok: képek, szövegek:



- A.: Láttam milyen mesés árukat hozott Kínából Messer Polo. Szűz Máriára esküszöm, hogy ilyen kelmét még álmomban sem képzeltem.
- B.: Karavánok hozzák Távol-Keletről, rokonaim küldtek már ilyet nekem tavaly Peszach idején.
- C.: A Próféta szakállára esküszöm, hogy a Kelet mesés kincseit már évszázadok óta ismerik az én őseim is.
- D.: Hihetetlen, hogy Kínában létezik a robbanó por, amellyel ölni lehet, meg falat törni. Mi, igazhitű keresztények régóta ismerjük a görögtüzet, avval védtük meg városunkat, Bizáncot a pogányoktól.
- C.: A mekkai zarándoklatomon találkoztam olyan kereskedővel, aki Indiában járva hallott már a kínai robbanóporról.
- A.: Kit érdekel a robbanópor? Lehet, hogy az arabok nem bírtak annak idején a hatalmas császárral, de az igaz római hitű lovagok elfoglalták Bizáncot.
- D.: Én azt mondom eretnek cselekedet volt Bizáncre rontani Jeruzsálem visszavétele helyett.
- A.: Vigyázz a szavaidra görög! Ti eretnekek lettetek. Nem fogadjátok el a pápai irányítást, pedig Jézus követőinek valljátok magatokat, de mégsem követitek az Anyaszentegyház főpásztorát.
- B.: Messer Zorzi, a mi zsinagógánk régóta áll, és nem zavarja a velenceiek nyugalalmát. Ábrahám fiait, Mohamed követőit, örmény és görög kereskedőket is megtűrik a velencei piacokon.

Előkészítő szakasz	<p>Motiváció (tanári szöveg)</p> <p>Képzeljük el, hogy 1283-ban a velencei piacon vagyunk, ahol az összesereglett érdeklődőket a hosszú utazást tevő Marco Polo hazaérkezése foglalkoztatja. Az elhangzó szövegek egy négyfős csoport beszélgetését rögzítik. A feladat megoldáshoz kivett képek meg különböző vallások templomait mutatják.</p>		
Instrukciók	<p>A szaktanár által felolvasott szövegek felhasználásával és az egyes csoportoknak kiosztott képek valamint az internet segítségével gyűjtsetek össze a beazonosított vallás jellemzőit, előírásait, szertartásait, sajátosságait és templomainak azon elemeit, melyek segíthetnek a beazonosításban. Készítsetek hasonló párbeszédés jelenetet, hogy az osztály többi tagja is azonosítani tudja az egyes vallások képviselőit!</p>		
Megoldási szakaszok	Feladatok	Műveletek (az utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)	Kompetenciák
1.	Csoportmunkák		
a)	Katolikus vallás	Információk gyűjtése, rendszerezése, a korábbi ismeretek felhasználásával. Szövegalkotás (általánosítások megfogalmazása)	Személyes: problémamegoldó képesség Társas: nyitottság
b)	Islám vallás	Információk gyűjtése, rendszerezése, a korábbi ismeretek felhasználásával. Szövegalkotás (általánosítások megfogalmazása)	Személyes: problémamegoldó képesség Társas: nyitottság
c)	Keleti keresztény vallás	Információk gyűjtése, rendszerezése, a korábbi ismeretek felhasználásával. Szövegalkotás (általánosítások megfogalmazása)	Személyes: problémamegoldó képesség Társas: nyitottság

d)	Zsidó vallás	Információk gyűjtése, rendszerezése, a korábbi ismeretek felhasználásával. Szövegalkotás (általánosítások megfogalmazása)	Személyes: problémamegoldó képesség Társas: nyitottság
2.	A csoportok anyagainak (jelenetek) bemutatása, az egyes vallások felismertetése		
a)	Katolikus vallás	Beleérző képesség, szerepjáték, információk beépítése	Társas: Kreativitás, kommunikáció
b)	Iszlám vallás	Beleérző képesség, szerepjáték, információk beépítése	Társas: Kreativitás, kommunikáció
c)	Keleti keresztény vallás	Beleérző képesség, szerepjáték, információk beépítése	Társas: Kreativitás, kommunikáció
d)	Zsidó vallás	Beleérző képesség, szerepjáték, információk beépítése	Társas: Kreativitás, kommunikáció
Utófázis	Az osztály értékelési szempontok alapján véleményezi a csoport munkáját, végül a szaktanár összefoglalja a tanulságokat. Lényeges annak hangsúlyozása, hogy a viták az eltérő nézőpontok megismerése révén jelentős mértékben segíthetik a toleranciára való képességek kialakítását.	Az összegyűjtött információk rendezése, adaptálása, értékelés, perspektívaváltás. ?	Személyes: rugalmasság és kísérletező kedv Módszertani: a gondolkodási háló és a transzfergondolkodás alkalmazása

A tanulmány a történelem és társadalomismert tanításának egy újonnan kifejlesztett termékén – az ún. fejlesztőfeladatok tartalmain keresztül mutatja be a multiperspektívus szemléletmód alkalmazását, mely képes lehet a társadalmi közösségekben meglévő sokszínűség, különféle kultúrák és kulturális csoportok jellemzőinek azonosítása. A fejlesztőfeladatok a maguk nyitott megoldásaival elsősorban a próbálkozás, a megfigyelés, a kísérletezés, a tervezés, az analógiák felismerésére, az alternatívák számbavételére törekednek, – így nemcsak a tanulás nyelvének és eszközrendszerének megtanulása alkalmasak –, hanem a multikulturális nevelés során elsajátítandó, a kulturális különbségek és a társadalomban levő emberi viszonyok jellegzetességeit, a kulturális pluralizmus és a toleranciára való képességek kialakítását és fejlesztését is elősegíthetik. Különösképpen azért, mert ebben a megközelítésben a feladatmegoldás egyre kevésbé csak az értelmi, intellektuális megismerést, fejlesztést szolgálja, hanem az érzelmi-akarati tényezők révén is komoly szerepe van a személyiség fejlesztésében. A feladat a tudásfelfogás módosulásának értelmezéséből adódóan – mint a tananyag-feldolgozás és személyiségfejlesztés kulcseszköze – mellékszereplőből főszereplővé válik. Míg korábban az értelmi nevelés primátusa érvényesült, ma egyre világosabbá válik, hogy a tanulói előrehaladásban és eredményességben kitüntetett szerepe van az olyan emocionális készségeknek, mint az önismeret, az önuralom, az együttérzés, az együttműködési készség, a rugalmasság, valamint az információk értékének a megítélése. A kulturális sokféleség reprezentálása, az idegen és ismeretlen kultúrák sajátosságainak azonosítása egyben fontos motivációs tényező is, hiszen kíváncsiságot vált ki, miközben legtöbbször összetett, kognitív, affektív vagy pszichomotoros „lépések” megtételét igényli a tanulóktól. A fejlesztőfeladatok változatos tartalmi és nézőpontjai személyiségfejlesztő funkciói révén egyszerre segíthetik kollektív identitásképzést és a kulturális sokféleség elfogadását.

## Irodalom

Bábosik István (2006): A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 50–60.

Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/02.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-02-ko-csapo-tudaskonceptio>

Csikszentmihályi Mihály: Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1997.,

F. Dárdai Ágnes – Kaposi József: A problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok in Tanulmányok az érettségiről, Hatásvizsgálat, Tantárgyi vizsgák értékelése, Feladatfejlesztés, OFI 2008, Budapest 353-370.

Halász Gábor (2006) Előszó. In *A kompetencia, kihívások és értelmezések*. Szerk.: Demeter Kinga, Oktatókutató Intézet, 2006, 8.

Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2006) Kevesebb kudarc, több önbizalom. In *A kompetencia – kihívások és értelmezések*. Szerk.: Demeter Kinga. Oktatókutató Intézet, Budapest, 185–198.

Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia, *Új Pedagógiai Szemle* 2002. október. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-10-ta-Knausz-Muveltseg>

László János (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. Magyar Tudomány, 2003/1. <http://www.matud.iif.hu/03jan/laszlo1.html>

OECD (2002): *Fejlesztő értékelés*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 53.

Pataki Ferenc (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. Magyar Tudomány, 2003/1. [www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html](http://www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html)

Réthy Endréné (1998): A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémia Kiadó, Budapest.

Strandling, Robert (2001) *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.

Uffelmann Uwe (1999): Emotionen und historisches Lernen In. *Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht*. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.